

ara és demà

Debat sobre el futur
de l'educació a Catalunya

Ponència 2

L'arquitectura del sistema educatiu. Reflexions i propostes

Joan Mateo, president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i catedràtic de mètodes d'investigació i diagnòstic en educació a la Universitat de Barcelona



Generalitat de Catalunya
Consell Escolar de Catalunya

Introducció

Svante Paabo, en el llibre *El hombre de Neanderthal. En busca de genomas perdidos*, diu: “En els 400.000 anys que van viure, els neandertals no van ser capaços de creuar el mar. Ni tan sols van arribar a Madagascar, que tenien relativament a prop. L’home modern en sols 100.000 anys ha anat a tots els llocs imaginables, i aquí rau la nostra gran diferència: la capacitat d’intuir el futur i la necessitat de voler veure i explorar què hi ha a l’altre costat del present... encara que sigui perillós”.

Davant dels canvis profunds que s’han produït en les nostres societats, que estan forçant de manera accelerada un canvi de paradigma en l’educació, i tenint en compte la possibilitat de poder decidir amb més llibertat la manera que volem construir el nostre relat educatiu, el gran repte és, justament, atrevir-se a explorar què hi ha a l’altre costat i afrontar amb decisió els canvis que calguin per trobar noves respostes a les necessitats educatives de la societat catalana i dels ciutadans de la Catalunya del segle XXI.

Des d’aquest atreviment, presentem la nostra aportació dividida en tres apartats:

- En el primer, analitzem la complexitat de la nostra societat, descrivint-ne i comentant-ne les característiques més substantives. Analitzem especialment l’impacte que produeixen en el món educatiu, ja que el situen en la necessitat de repensar-lo i de buscar solucions estructurals als seus problemes.
- En el segon apartat, presentem l’estructura bàsica de diferents sistemes educatius europeus, fixant-nos especialment en deu sistemes de referència en el món occidental. Al marge d’abordar-los gràficament i descriptivament i de comparar-los, en mostrem les principals contradiccions detectades en funció de les característiques assenyalades i en quina mesura l’estructura dóna resposta als problemes més aguts de la nostra societat.
- Finalment, en el tercer apartat, presentem una proposta, pensant en un sistema educatiu per a una Catalunya de futur. Ho fem, en primer lloc, gràficament per passar després a oferir una explicació que tracta d’establir no tan sols els elements que conformen el sistema, sinó també presentar i justificar els nivells de relacions internes i externes que caldrà establir si volem que l’estructura actuï de manera dinàmica i interactiva amb el context social.

En definitiva, aspirem a obrir un debat, que esperem que compti amb una àmplia participació, que ens ajudi a concretar una proposta inicialment configurada, però amb un caràcter obert i flexible, i que serà sensible a les diferents aportacions per tal que la concreció a què finalment s’arribi sigui àmpliament consensuada. El que pretenem és, simplement, oferir una mica de llum als futurs responsables de l’Administració educativa.

Característiques de les societats actuals

Una societat en canvi continu

Richard Riley, secretari d’Educació amb Clinton, deia: “Estem preparant estudiants per a treballs que encara no existeixen... per fer servir tecnologies que no s’han inventat... per resoldre problemes que encara desconeixem”. Els canvis en el món interconnectat i interdependent actual comporten nous graus de complexitat, tensions i paradoxes, a més de nous horitzons de coneixement que cal considerar (Unesco,

2015). La incertesa de viure en un món en canvi continu és un dels altres elements que complica la fixació dels objectius formatius i de les polítiques educatives.

El caràcter estratègic del coneixement modern

El 1991, i per primer cop als Estats Units, la despesa total en béns industrials va ser superada per l'aplicada a les tecnologies de la informació i la comunicació (Trilling i Fadel, 2009). Es considera aquest fet com una escenificació del mateix canvi que es va produir a mitjan segle XIX, quan es va passar de la societat agrícola a la industrial. En aquest cas, la deriva es produeix de la societat industrial a la del coneixement.

L'expressió *societat del coneixement* va ser generada per Drucker (1969), que desenvolupava amb força i de manera més pertinent un sintagma anterior: el de *societat de la informació*, proposat per Machlup (1962). Inicialment, l'expressió s'associava bàsicament a la teoria econòmica en què, per primer cop a la història, es presentava el coneixement com un factor econòmic de primer ordre. En paraules de Brey (2011): "es va introduir el coneixement en l'equació econòmica i es va mercantilitzar".

Avui, mig segle més tard, l'expressió ha transcendit l'àmbit específic dels economistes i s'ha convertit en un espai comú al conjunt de la societat. Tot això ha implicat que, en desenvolupar-se des de perspectives més globals, el concepte s'ha enriquit. I això implica que s'accepti que el coneixement modern està associat a un conjunt de característiques que determinen un canvi profund en la seva naturalesa.

Així, és palès el caràcter marcadament estratègic del concepte *societat del coneixement*. La revolució tecnològica en què estem immersos requereix alts nivells de coneixement de qualitat, compartit per grans sectors de la població, i una alta capacitat per gestionar-lo competentment, és a dir, en interacció eficaç amb realitats cada cop més complexes.

La construcció del nou coneixement postmodern ja no es fonamenta en grans veritats immutables, sinó en l'anàlisi crítica d'una ingent acumulació de dades i d'informació que circula per la xarxa (*big data*), que genera canvis substancials i vertiginosos en el coneixement mateix. La magnitud de la tasca obliga els investigadors a especialitzar-se i a fragmentar els camps del saber per tal de poder superar-ne la ràpida obsolescència i la contínua i accelerada innovació. D'una altra banda comporta, per als formadors, la necessitat de dissenyar nous plantejaments metodològics i enfocaments pedagògics per tal de presentar-lo de manera integrada, facilitar-ne la comprensió holística i orientar-lo a la interpretació i intervenció en contextos reals cada cop més sofisticats.

Una nova relació dins del binomi coneixement-educació

La naturalesa del coneixement es modifica, es passa d'una conceptualització del coneixement com un ens sòlid i consolidat, i amb un paper marginal i elitista en el conjunt de la societat, a una visió del coneixement d'essència fluida, amb un creixement exponencial, amb continus canvis i jugant un rol marcadament estratègic i dinamitzador de les societats modernes. Com que això és així, també cal canviar la nostra relació amb el coneixement. Una relació de domini per part d'una minoria selecta i fonamentada en l'acció individual (pròpia dels segles passats) és substituïda per l'acció d'estimular la gestió competent del coneixement en capes àmplies de la població, que han d'actuar de manera col·laborativa i amb un alt sentit ètic de la responsabilitat. Aquesta nova mirada ens obliga a canvis radicals, però només en els enfocaments metodològics; també ha de provocar modificacions de fons en els sistemes educatius.

L'educació com a vincle entre l'individu i l'univers mitjançant l'establiment d'enllaços entre el coneixement i la interpretació de la realitat per comprendre-la i intervenir en la seva transformació, necessita noves conceptualitzacions, ens diu Morín (2001), i noves estructures de fons dels sistemes educatius (crec jo sincerament), sobretot si aspirem, com assenyala Borghesi en el seu llibre *El sujeto ausente* (2005), a entendre que "educar és convertir el coneixement en experiència compartida i la informació, en vida".

Vers un canvi de paradigma en educació

Hem de reconèixer que el canvi de paradigma que s'ha produït en l'educació pivota fonamentalment en l'aprenentatge, i convindrà prestar una atenció especial a tot allò que l'afecti, defugint tradicions didàctiques ancorades en models d'ensenyament-aprenentatge absolutament obsolets per gestionar les noves necessitats de la societat. No podem ignorar, en primera instància, l'impacte que el canvi ha provocat en les nostres concepcions sobre formació, instrucció i docència per tal de transformar el sistema en el seu conjunt.

Tot això fa inevitable una revisió en profunditat dels currículums. Cal orientar-los al desenvolupament competencial de les persones i centrar-los fonamentalment en la capacitat d'aprendre a aprendre. Entenem les competències com la capacitat d'emprar coneixement en contextos específics i en resposta a demandes específiques.

L'*Education For All. Global Monitoring Report* (2012) proposa un enfocament molt interessant i útil de les diferents competències. Identifica tres tipus principals fonamentals en la formació de tots els joves: les fonamentals (anomenades clau en altres classificacions), les transferibles (transversals) i les tècniques professionals (específiques).

Educació i aprenentatge. L'educació com a objectiu prioritari dels sistemes educatius

El nou paper nuclear que juga el coneixement en les societats modernes i el seu impacte en l'economia el converteixen en un factor estratègic de primer ordre. El gran perill rau a reduir els canvis en allò que afecta exclusivament l'aprenentatge i renunciar a fer que el canvi sigui educatiu i global. Pel que fa a la ciutadania, el repte dels sistemes educatius va més enllà de l'aprenentatge, perquè vol dir també conformar identitats i promoure un desenvolupament basat en principis de respecte per la dignitat humana, la igualtat de drets, la justícia social, la diversitat cultural, la solidaritat i un sentit de la responsabilitat vers els altres en un món cada cop més interconnectat i interdependent.

Per tant, cal resoldre les controvèrsies sorgides del binomi educació i aprenentatge. El coneixement no és simplement l'objecte de treball de l'aprenentatge. La vulnerabilitat i sofisticació de les societats modernes fan que la creació i l'ús del coneixement hagin d'estar guiats per un profund compromís ètic i un ampli exercici de responsabilitat. Així, en el nou discurs sobre educació i aprenentatge, no basta centrar l'acció educativa en els processos d'adquisició, validació i utilització del coneixement propis del fet d'aprendre. També s'han d'afrontar els temes fonamentals de la creació i el control del coneixement propis de l'acció educativa des del vessant social i ètic. Conseqüentment, hem de considerar no només com s'adquireix i es valida el coneixement, sinó també que la creació del coneixement més substantiu, i sobretot la manera d'accedir-hi, està freqüentment molt controlada, i que cal garantir-hi l'accés i la disponibilitat per a tothom, en condicions d'equitat i de dignitat.

Efectes de la globalització econòmica en els sistemes educatius

La complexitat de les societats modernes és un dels elements que més ha modificat el sentit de l'educació i el paper que té en el món actual. Una de les característiques més evidents de la complexitat actual rau en la globalització econòmica i un dels seus efectes més clars es troba en el desajust que s'ha produït entre educació, formació i ocupació. "Totes les tendències actuals d'ocupació estan posant en dubte el vincle llargament consolidat entre educació formal i ocupació, sobre la base del qual el discurs i la pràctica del desenvolupament internacional havien sostingut molt de temps la inversió en capital humà" (Unesco, 2015).

La intensificació de la globalització econòmica està produint models de creixement amb una baixa ocupació i una ocupació precària. El sistema educatiu ha de col·laborar amb el sistema social per tractar de pal·liar aquests efectes: ho ha de fer des d'afavorir polítiques de conciliació per a la gent jove, prenent responsabilitats conjuntes en l'educació dels fills, fins a convertir l'acció educativa en els cicles superiors de la formació en veritables fórmules actives d'inserció laboral en condicions dignes.

L'educació i l'aprenentatge han d'anar més enllà del pur utilitarisme i economicisme. Cal una visió oberta i flexible de l'aprenentatge, entenent-lo com una activitat permanent, una visió que vingui acompanyada d'oportunitats perquè tothom tingui la possibilitat de descobrir el seu potencial i el pugui desenvolupar plenament per a la consecució d'una vida viscuda amb dignitat. L'educació al llarg de tota la vida esdevé la pedra angular de les polítiques educatives de tots els països i molt especialment dels més desenvolupats.

La mobilitat en les societats modernes

Afavorir la mobilitat constituirà un dels eixos de l'educació moderna. Per fer-la possible caldrà intensificar la formació plurilingüe i pluricultural dels nostres estudiants, però també els nous models de coneixement i transferència de competències requeriran noves formes de reconeixement, validació i avaluació dels aprenentatges.

La innovació com a cultura de funcionament

En aquest context, la innovació com a cultura de funcionament ordinari esdevé un element fonamental en el procés de repensar com han d'evolucionar els sistemes educatius en el futur (Barber, Donnelly i Rizvi, 2012). Amb tot, però, no hem de confondre el sentit de la innovació educativa al segle XXI amb altres moviments innovadors anteriors. La innovació moderna constitueix un moviment que implica una acció sistèmica de caràcter global i que compromet el conjunt del sistema i la comunitat educativa. O com assenyala Lyn (1997): "La innovació implica una transformació original, disruptiva i fonamental de les tasques fonamentals d'una organització. Innovar suposa soscarar les estructures i canviar-les permanentment."

Els nous models d'aprenentatge

Aquesta concepció dels sistemes d'aprenentatge com a oberts, flexibles i orientats a exercir l'educació al llarg de tota la vida estan fent virar dràsticament l'èmfasi en els diferents aspectes de l'acció educativa. Passem de models tradicionals que centren l'atenció en els continguts curriculars i els programes de

formació a d'altres en què la clau rau en el reconeixement, l'avaluació i la validació del coneixement adquirit.

En aquest context, cal assegurar una educació clarament inclusiva. Els sistemes educatius han de garantir no simplement segones oportunitats, sinó veritables marcs continuats d'oportunitats per a tothom i molt especialment per als més desafavorits socialment, física o intel·lectual.

L'era digital i les oportunitats que l'*e-learning*, l'aprenentatge mòbil i altres tecnologies digitals ofereixen poden arribar a transformar l'escenari educatiu de manera radical, perquè fan aparèixer espais d'aprenentatge emergents que forcen al canvi de rol i a la reubicació dels seus actors més importants. Aquestes noves realitats han tornat a obrir amb força el debat redundat sobre la desescolarització (Illich, 1973).

El paper de l'educació formal en la socialització cívica i en l'aprenentatge es complica amb la influència dels nous espais, relacions i dinàmiques oferts pels mitjans digitals. Cal, però, tal com assenyala la Unesco (2015), modificar substancialment les estratègies globals d'aprenentatge: "El que necessitem és un enfocament més fluid de l'aprenentatge entenent-lo com un continu, en què l'escolarització i les institucions d'educació formal han d'interactuar més estretament amb altres experiències educatives menys formalitzades."

Recontextualització del dret a l'educació

Finalment, hem d'aconseguir el reconeixement de l'educació i el coneixement com a béns comuns mundials. Sovint, en el discurs internacional es defineix l'educació com un bé públic. La teoria del bé públic té una llarga tradició i té el seu fonament en l'economia de mercat. Se centra bàsicament a garantir els drets individuals dels subjectes des de les administracions. Tot i això, la relació ràpidament canviant de societat, estat i mercat crea un dilema: ¿Com es pot protegir el principi fonamental de l'educació com a bé públic en el nou context global en què té lloc l'aprenentatge? La Unesco (2015) defineix els béns comuns com a béns que, independentment del seu origen públic o privat, es caracteritzen per una destinació vinculant i necessària per a la realització dels drets fonamentals de les persones.

Des de la teoria del bé comú, no és només la vida individual del subjecte la que importa, sinó també la bondat de la vida que els humans tenen en comú. En un moment com l'actual, en què en el discurs internacional s'ha produït el canvi d'èmfasi des de l'educació a l'aprenentatge, correm el perill que es produeixi un abandonament de les dimensions col·lectives i del propòsit de l'educació com a tasca social.

La noció de l'educació com a bé comú reafirma la dimensió col·lectiva de l'educació com una empresa social compartida: responsabilitat compartida i compromís amb la solidaritat. El concepte posa l'èmfasi en la importància d'estimular processos participatius i considera l'acció compartida com a intrínseca al concepte. L'educació com a bé comú, per tant, necessita un procés inclusiu de formulació i implantació de polítiques públiques, amb la deguda i necessària rendició de comptes. Això implica, entre altres coses, que l'àmbit de la governança de l'educació no es pot continuar separant de l'àmbit de la governança del coneixement.

L'estructura dels sistemes educatius

Els sistemes educatius com a entitats vives

Hi ha la falsa imatge que l'estructura dels sistemes educatius constitueix un element neutre i que no té cap impacte en les polítiques educatives. La nostra tesi és justament la contrària. Els sistemes educatius són entitats vives i condicionen de manera molt potent la naturalesa de les polítiques que s'hi apliquen.

Prèviament farem algunes consideracions generals sobre els sistemes educatius europeus¹.

Models i estructures bàsiques

En principi, cal considerar que es distingeixen dos models clars en l'educació infantil. D'una banda, un model unitari, en què l'educació infantil i l'educació primària es consideren part de la mateixa fase i en què no hi ha necessitat de transferència entre institucions. D'altra banda, els models en què l'educació infantil i primària es desenvolupen en escoles separades.

Per a l'educació secundària obligatòria, es consideren tres models clarament diferenciats:

- El model d'estructura simple, en què l'educació obligatòria es desenvolupa del principi fins al final, sense transició entre l'educació primària i la secundària.
- Els models de currículum bàsic comú, en què després de completar l'educació primària els alumnes progressen cap a la secundària, on segueixen el mateix currículum bàsic.
- Els models diferenciats, en què en finalitzar l'educació primària els alumnes són requerits a seguir diferents camins en tipologies diferenciades d'escoles. Aquesta diferenciació es produeix o bé al començament de l'educació secundària o bé durant la secundària obligatòria.

En la majoria de països europeus, l'administració es fa responsable de l'educació infantil a partir dels tres anys. Únicament a Alemanya, Irlanda, Grècia, Holanda, Liechtenstein i Suïssa aquest compromís comença als 4 o 5 anys.

El període més habitual d'obligatorietat és dels 6 als 16 anys. Tot i això, hi ha països que allarguen el període obligatori fins als 17 (Romania), fins als 18 (Bèlgica, Holanda i Portugal) i en alguns casos fins als 19 (Alemanya i Macedònia). Hi ha un important grup de països (que representen un 20%, la majoria de l'Euro-pana de l'Est) que finalitzen als 15 anys l'etapa d'escolarització obligatòria.

Per a la transició de l'educació primària a la secundària, tindrem en compte únicament els països que no formen part de l'estructura simple. El trànsit es produeix habitualment als 12 anys. També és molt habitual als 11 (França, Itàlia, Lituània, Malta, Romania, Regne Unit —excepte Escòcia— i Liechtenstein), i és menys habitual als 10 (Alemanya i Àustria).

¹ Comptem amb un estudi descriptiu de deu sistemes educatius de referència en el món occidental. El treball ha estat desenvolupat en el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya.

Si analitzem els països de referència seleccionats en l'estudi del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, el pas de la secundària bàsica i la superior es produeix habitualment als 15 o als 16 anys. Hi ha una certa tendència a fer que la secundària superior duri tres anys. Així passa a Alemanya (16/17-18/19); Regne Unit i Espanya (16/17-17/18); Itàlia (14/15-18/19); Finlàndia (16/17-18/19), França (15/16-17/18); Suècia (16/17-18/19); Austràlia (14/15-17/18); Estats Units (14/15-16/17) i Canadà-Quebec (16/17-17/18).

Algunes paradoxes dels sistemes

Alguns models com l'alemany —que opten per la separació dels estudiants des de molt aviat per tractar d'atendre millor les seves necessitats educatives personals— acaben agreujant la discriminació dels infants procedents de les famílies més humils.

Els models molt orientats a complir les necessitats del sistema productiu potencien models centrats en la pràctica, milloren les capacitats dels estudiants per a la inserció laboral inicial, però n'incrementen la vulnerabilitat davant dels canvis en oblidar la formació integral de base.

Potenciar l'enfocament de mercat en la gestió del sistema educatiu anglès ha promocionat un conjunt d'escoles altament competitives, cosa que les fa molt atractives en àmbit internacional com a destinació d'estudiants internacionals, però l'aposta ha anat en detriment de les anomenades *escoles comunitàries i integrals*, les defensores, en definitiva, dels models comprensius en educació.

Aquest sistema de gestió (el britànic) ha ampliat la bretxa entre les escoles d'alt i baix nivell competitiu i ha incrementat la manca de cohesió social. Malgrat tenir algunes de les escoles més emblemàtiques i reconegudes del món, el sistema en el seu conjunt ha perdut qualitat i prestigi en àmbit internacional (només cal veure els resultats obtinguts en les proves internacionals), en favor de sistemes més comprensius com el finlandès, o més competitiu en termes de resultats com els dels països orientals (Corea del Sud, Japó, etc.).

Itàlia, malgrat que té una de les secundàries superiors més extenses del món (5 anys), cosa que semblaria una opció òptima de cara a garantir l'accés i l'èxit en els estudis universitaris, té la taxa d'escolarització terciària més baixa d'Europa, amb un índex d'abandonament molt alt.

El sistema finlandès està considerat un dels sistemes d'èxit de referència, però les seves universitats no formen part de les més reconegudes en àmbit internacional i la seva investigació no és puntera. Només cal assenyalar que la densitat investigadora de Catalunya en equips de recerca i publicacions internacionals és superior a la finlandesa.

Possiblement, l'estructura del sistema francès és la que millor resisteix una anàlisi racional. És una proposta equilibrada i per a cada element es pot trobar una justificació fonamentada i perfecta. En canvi, ha donat lloc a un sistema molt selectiu i elitista, en què els estudiants no s'identifiquen majoritàriament amb el seu centre educatiu ni els d'origen estranger amb el seu país d'acollida i les propostes educatives. És un dels països on menys funciona l'ascensor social amb les persones d'origen estranger, encara que siguin de tercera generació.

És probable que l'alta centralització del sistema francès, amb serveis i instrumentació de control molt sofisticats, hagi generat un producte formalment correcte però ineficient en la pràctica. El racionalisme francès portat a la gestió del sistema ha conduït a models de funcionament sense ànima. En àmbit internacional els resultats són mediocres i allunyats dels països nòrdics o d'Orient.

El cas de Suècia constitueix un model de sistema bàsicament descentralitzat, en què els municipis gaudeixen d'àmplies responsabilitats en la gestió de l'educació. Malgrat això, el resultat és un sistema amb un important nivell de segregació social i amb un dels índexs de joves que ni estudien ni treballen més alts d'Europa. Sembla que la política de proximitat per si sola no acaba de funcionar i que cal un nivell de conscienciació i de compromís més alt per part dels governs locals si realment volen incidir en el sistema.

El sistema americà és un dels més clarament orientats a la formació universitària. El percentatge de població amb títol superior (44%) és clarament superior a la mitjana dels països de l'OCDE (33%). Tot i això, el sistema no universitari és més que discret. L'èxit en titulats superiors es fonamenta en uns estudis de grau de perfil baix, amb un marcat caràcter comprensiu que, això sí, es tornen més potents en arribar als de postgrau. En els nivells superiors universitaris, els recursos que s'apliquen al sistema són molt amplis i les universitats competeixen per captar recursos i talent en àmbit nacional i internacional. La paradoxa es produeix perquè amb un sistema no universitari de perfil baix s'arriba a una de les societats més altament competitives i creatives d'àmbit mundial.

Finalment, hem recollit els casos d'Austràlia i Canadà perquè es tracta de models clarament emergents, i que caldrà seguir amb deteniment en el futur. Són dos països amb una alta sensibilitat davant dels estudiants aborígens i d'origen estranger i, malgrat la complexitat que això pugui representar, són dels països més innovadors en el terreny educatiu i amb uns resultats clarament per sobre de la mitjana en els indicadors de caràcter internacional.

Primeres conclusions

Hem recollit un breu resum dels països estudiats, però des de la perspectiva de l'anàlisi de les seves contradiccions. Amb això pretenem llançar un primer missatge: l'estructura del sistema, per equilibrada i racional que sigui, per si sola no soluciona els problemes vius de la societat.

Per això hem utilitzat el títol "arquitectura del sistema", tractant de superar una visió estàtica que porta implícit el terme *estructura*.

Quan s'analitza des de la perspectiva arquitectònica una estructura, no s'estudien únicament els elements que la componen, sinó també els equilibris de forces que hi ha entre aquests, la funcionalitat del conjunt, les emocions que en contemplar-la genera, l'impacte en el context on se situa, l'operativitat, la sostenibilitat, el grau de confort que generarà en els usuaris, la potencialitat, etc.

Per plantejar canvis en l'estructura del sistema des d'una perspectiva arquitectònica cal que tots els que hi hem d'intervenir sortim de la nostra zona de confort. Les noves realitats exigeixen no tant planificar accions sinó ser capaços de resoldre paradoxes. Les paradoxes i la complexitat requereixen un altre perfil de capacitats per dinamitzar l'acció.

El sistema ha de ser concebut i dissenyat com un ecosistema intel·ligent, capaç de desaprendre i tornar a aprendre, d'interaccionar amb l'entorn, de recollir i interpretar la informació de manera continuada i fluida. Ens demana a tots els actors del sistema actuar amb autenticitat i amb capacitat estratègica, ser innovadors sense litúrgia i, en definitiva, convertir-nos clarament en gestors de la complexitat.

En l'apartat següent presentem un gràfic amb l'estructura del sistema que proposem, per després relacionar cadascun dels elements amb els principis que hem presentat en començar aquesta ponència. Aquesta

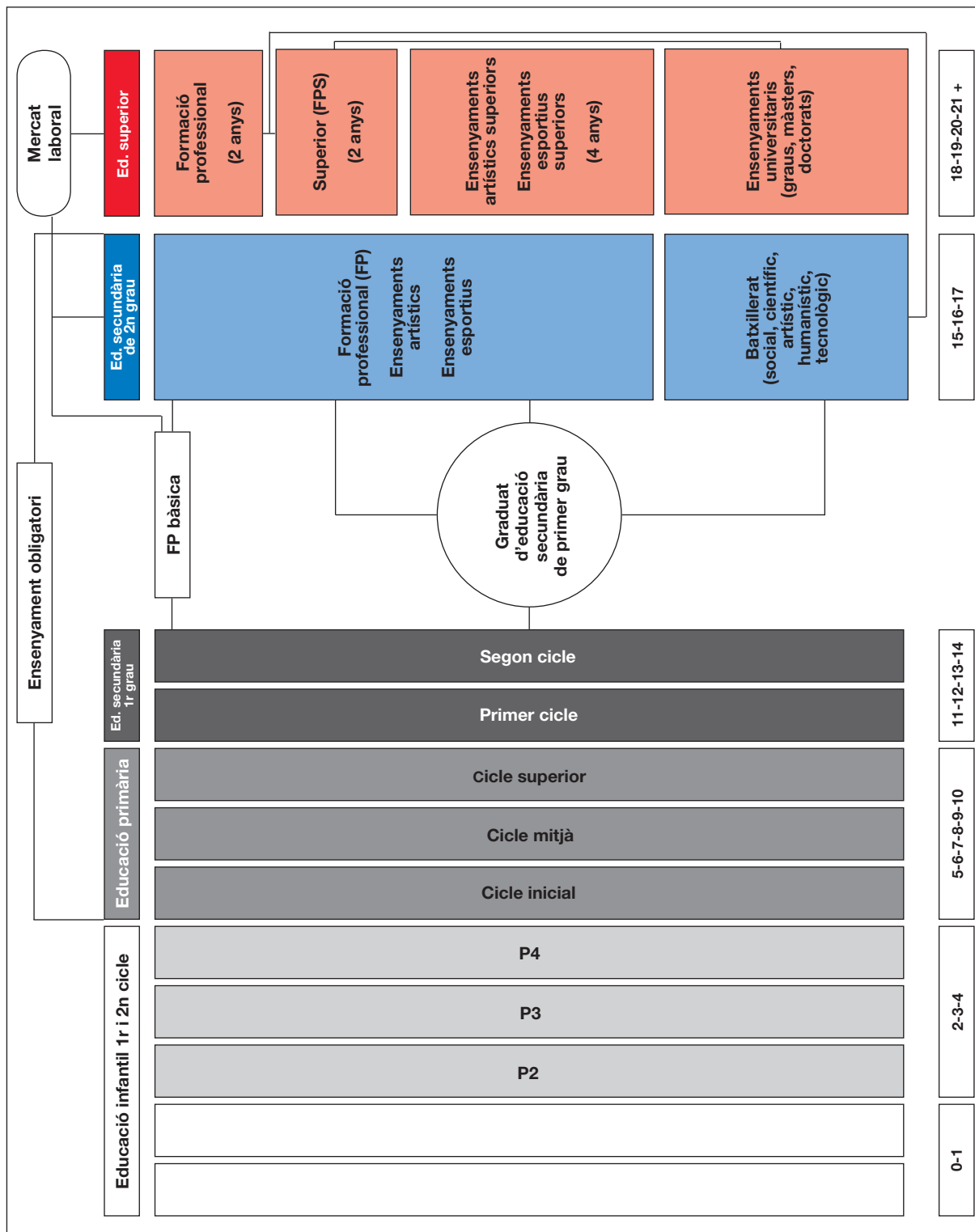
relació és la que permetrà convertir l'estructura del sistema en una proposta arquitectònica de caràcter integral.

No és gens fàcil generar un sistema que sigui capaç de superar les innumerables paradoxes que sorgiran al voltant i que ens permeti identificar i dimensionar veritablement els problemes per solucionar-los: demana fugir de les velles lògiques que funcionaven en un món molt jerarquitzat. Substituir rutines i gestionar el canvi demana actituds innovadores i acceptar la participació necessària del conjunt de la comunitat educativa.

És des d'aquesta perspectiva que s'ha dissenyat la proposta, amb caràcter obert i flexible, esperant les aportacions de tots. Hem de treballar plegats per construir paradigmes, la virtut principal dels quals no és que siguin favorables als nostres interessos particulars o col·lectius, sinó que ens ofereixin els paràmetres fonamentals que ens permetin identificar i donar sentit a tots els elements rellevants del sistema, ens ajudin a establir les relacions més substantives i facilitin la construcció d'un relat educatiu amb capacitat de processar i entendre les dades del present des de l'experiència del passat i la visió del futur.

La proposta a debat

Organigrama



Explicació

L'educació infantil

El sistema educatiu català divideix l'etapa infantil en dos cicles. El primer cicle va dels 0 als 3 anys i el segon, dels 3 als 6. En la nostra proposta, suggeriríem establir la línia divisòria als 2 anys: el primer cicle de l'educació infantil dels 0 als 2 anys i el segon cicle dels 2 als 5 anys.

La nostra intenció és incloure els nens de 2 anys dins de la cobertura universal que ja tenia el període 3-6 anys i transmetre el missatge que el model educatiu en aquesta edat ja ha d'estar formalitzat dins dels estudis regulars dels infants. Considerem absolutament necessari iniciar tots els processos d'aprenentatge i estimulació personal de manera sistemàtica i precoç. També ho considerem com un element d'equitat, ja que garantiria la formació universal per a les famílies més desafavorides, corregint des de l'acció reguladora de l'escola i amb programes especialment enriquits els possibles dèficits de capital socio-cultural familiar.

En escurçar el primer període infantil, tractem de facilitar en el futur dissenys més possibilistes de conciliació familiar. Entenem que és més fàcil formular polítiques laborals que facilitin als pares períodes de flexibilització laboral, si aquest període és més curt. Amb això també pretenem ajudar a no interrompre de manera molt dilatada la carrera professional dels progenitors.

El model d'escola en aquest cicle hauria de ser molt obert i flexible, molt receptiu davant de les necessitats reals de les famílies, i adaptar amb aquesta finalitat horaris i activitats. L'escola haurà de tenir en compte, en el marc de les rutines, la interacció potent amb els pares i mares, de manera que quedi ben palesa la continuïtat educativa entre escola i família. Les escoles haurien d'actuar també com a suport proper de formació als pares, molt especialment amb les famílies amb més necessitats formatives o en situació de major vulnerabilitat.

L'educació obligatòria

L'educació obligatòria quedaria fixada dels 5 als 18 anys. La complexitat de la societat actual requerirà en el futur ampliar substancialment la base formativa dels ciutadans si volem evitar-ne la precarització del desenvolupament vital. De la mateixa manera que en el seu moment la LOGSE va estendre l'obligatorietat fins als 16 anys i va eliminar el buit legal que existia entre els 14 i els 16, en què no es podia treballar i en canvi no existia l'obligatorietat d'anar a l'escola, creiem que ha arribat el moment de tancar el buit moral que tenim ara, en què bàsicament els joves més vulnerables són la majoria dels que abandonen la formació als 16 anys. Ens hem de preparar per crear les condicions metodològiques i materials perquè això sigui possible. Els programes, les condicions objectives de les escoles, els sistemes de beques i de pràctiques laborals pagades i les actituds s'hauran de revisar en profunditat i amb amplitud de mires.

Si revisem alguna d'aquestes decisions des de la perspectiva europea, tenim quinze països europeus que comencen l'educació obligatòria als 5 anys i cinc que la finalitzen als 18-19 anys. Tot i això, en aquests últims casos es preveu que durant el període 15/16 i 18/19, hi hagi la possibilitat de combinar els estudis i el treball, ambdós a jornada parcial. Només quan els estudiants són avaluats simultàniament i reglamentàriament d'ambdues activitats, es consideren com a estudiants d'ensenyaments obligatoris a temps total (Eurydice 2016).

L'educació primària

L'educació primària aniria dels 5 als 11 anys, dividida en tres cicles de dos anys cadascun (inicial 5-6, mitjà 7-8 i superior 9-10). S'avançarien a aquestes edats alguns dels continguts curriculars de l'estructura anterior, tot garantint l'adquisició de les competències bàsiques en lectura i càlcul al nivell propi d'aquestes edats.

Aquesta és una etapa clau per treballar amb intensitat els hàbits de socialització i de generar actituds positives vers els companys i l'escola. La relació família-escola haurà de seguir constituint un espai privilegiat d'actuació i la tutoria adquirirà fonamentalment aquesta dimensió de caràcter familiar, en què l'educació emocional constituirà un dels àmbits clars de col·laboració.

L'educació secundària

L'educació secundària estaria repartida en dues etapes, l'educació secundària de primer grau i la de segon grau. La primera seria de quatre cursos i aniria dels 11 als 15 anys i estaria subdividida en dos cicles de dos cursos cadascun. La de segon grau constaria d'un sol cicle de tres cursos, dels 15 als 18 anys, i inclouria els estudis de batxillerat i els de formació professional.

Els alumnes que no adquireixin el primer grau podran cursar un mòdul de tres anys de formació professionalitzadora, complementada per estudis de formació general, que els donarà l'acreditació corresponent a haver cursat i finalitzat el primer grau d'educació secundària i també l'acreditació de les competències professionals adquirides.

Aquests estudis tindran obert l'accés a cursos d'especialització professional (espai que definirem posteriorment quan parlem dels estudis superiors d'FP) o als de segon grau, en què podran convalidar (dependent dels estudis i l'especialitat triats) fins a un conjunt de matèries equivalents a un curs d'aquesta etapa i reincorporar-se amb solvència a l'itinerari central del sistema.

Aquesta oferta comporta una adaptació curricular per garantir a tots els alumnes la possibilitat de finalitzar la formació de base necessària i suficient per accedir al món laboral o seguir estudiant..., però en tot cas amb capacitat de seguir creixent com a ciutadans actius dins de la societat.

De manera habitual, aquesta via haurà de desenvolupar-se en els centres ordinaris, però en aquells casos que, per raons del perfil personal, els alumnes necessitin no tan sols una adaptació del currículum sinó també una adaptació de les condicions de l'hàbitat per desenvolupar-se, es crearan espais d'aprenentatge flexibles, que hauran de garantir una atenció molt acurada a les necessitats personals dels alumnes i que seran gestionats per personal especialment seleccionat en funció de la titulació però també, i fonamentalment, de les seves característiques personals, actitudinals i professionals.

L'educació secundària de primer grau

L'educació secundària de primer grau tindrà caràcter comprensiu com l'educació primària. Per poder-se graduar, un alumne haurà de garantir que ha adquirit els coneixements fonamentals del currículum i el desenvolupament de les competències clau.

L'últim curs de l'educació secundària de primer grau tindrà un caràcter fortament orientador. L'equip docent, coordinat pel tutor o tutora, haurà de programar activitats per ajudar els alumnes a l'autoconeixement i a l'exploració de l'espai d'oportunitats que el sistema educatiu els proporciona per desenvolupar-ne la trajectòria vital, fins arribar a formalitzar un consell orientador, en connivència amb el mateix alumne i la família, al final de l'etapa.

El primer any de l'educació secundària de segon grau haurà de mantenir el mateix caràcter orientador. Els tutors faran un seguiment de la situació de l'alumne i en finalitzar aquest curs hauran d'emetre un segon informe, en què plantejaran la consolidació o el canvi d'opció segons el que es consideri més òptim per a l'alumne, evidentment, i com en l'etapa anterior, en connivència de l'alumne i la família, que sempre tindran la potestat de la decisió final.

L'educació secundària de segon grau

Els estudis secundaris de segon grau inclouran els estudis de formació professional i els de batxillerat. D'acord amb l'*Education For All. Global Monitoring Report (2012)*, haurien de desenvolupar tres tipus de competències:

- Les competències fonamentals: Competències lingüístiques clau en llengua catalana, castellana i estrangera.
- Les competències transferibles: Analitzar problemes i trobar solucions adequades; comunicar idees i informació de manera efectiva; mostrar lideratge, conscienciació i emprenedoria.
- Les competències específiques: Científicotècniques, sociohumanístiques, tecnicoprofessionals, artístiques i esportives.

Les dues primeres, les fonamentals i les transferibles, les considerem comunes a tots els ensenyaments secundaris de segon grau, mentre que les terceres dependran de l'especialitat escollida, tant si és del batxillerat com si és de l'FP. L'educació secundària en el seu conjunt hauria de dotar tots els ciutadans d'una àmplia gamma de competències que els obrissin les portes a la realització i al desenvolupament personal, a la inclusió social, a la ciutadania activa i al món laboral.

Voldríem que s'iniciés una nova percepció dels estudis secundaris de segon grau, que es consideressin tots del mateix nivell i fins a cert punt intercanviables. Això afectaria especialment la concepció tradicional que s'ha tingut, fins ara, dels estudis de formació professional.

Hem entès que, per poder donar aquest nivell formatiu, calia ampliar a tres anys la formació i modificar profundament els enfocaments acadèmics i metodològics. Amb el nombre d'hores que fan falta per desenvolupar d'una manera solvent les competències genèriques, no creiem que amb dos cursos hi hagi cap possibilitat d'atendre aquesta proposta tan integral, que per una altra part és absolutament necessària.

En el cas dels ensenyaments professionals, la necessitat del canvi és absolutament indispensable i, en el cas del batxillerat, només cal escoltar els professors de secundària i els d'universitat per entendre la necessitat d'ampliar el nombre de cursos i d'aprofundir en la proposta formativa.

En l'agenda de competències per a Europa (2016) en matèria d'educació i formació professional del període 2011-2020, llegim en el capítol III (Objectius estratègics) apartat C (p. 11), que s'ha d'assolir l'objectiu

següent: “Vetllar perquè les competències clau s'integrin en els plans d'estudis de l'FP i implantar els mitjans d'avaluació oportuns”. Aquest objectiu ens marca clarament la necessitat d'ampliar la base formativa dels estudiants com a element cabdal per evitar que la complexitat social incrementi la vulnerabilitat d'uns alumnes que han d'estar per sobre de tot preparats per al canvi inevitable.

Tractar de crear una base comuna competencial entre tots els alumnes d'educació secundària té com a objectiu traslladar el missatge a la societat que es tracta d'estudis diferents, però suficientment connectats per tal que els alumnes puguin transitar entre uns estudis i els altres amb certa facilitat.

En l'agenda europea de l'FP, i també com a part dels objectius estratègics derivats de la declaració de Copenhaguen, es parla de la necessitat de “incrementar la qualitat de l'FP mitjançant la introducció de passarel·les entre tots els nivells d'educació i donant a conèixer millor les possibilitats que ofereix. Això és especialment important en aquells països on es tendeix a infravalorar-la”.

En el cas dels alumnes de batxillerat, i en la mateixa línia de pensament, entenem que el currículum hauria d'incloure espais de pràctiques en algun àmbit de l'empresa o de servei a la societat. En la mesura que endarrerim l'entrada dels joves al món laboral, hem de fer aproximacions que els permetin desenvolupar valors, actituds i competències que difícilment es poden assolir allunyats de contextos impregnats de realitat.

També s'haurien d'introduir programes de suport a la mobilitat dels alumnes d'educació secundària. Aquests programes tractarien de complementar els ajuts europeus que en aquests moments són absolutament insuficients i que consegüentment haurien d'anar acompanyats de beques i ofertes de formació en empreses, suficients des del punt de vista econòmic i de qualitat. Hem de posar en valor l'enorme importància conceptual i sobretot estratègica que aquest tipus d'aprenentatge té i que únicament es pot adquirir a partir d'aquest tipus d'experiències.

Els centres d'estudis

El període de 0 a 2 anys es desenvoluparia a les llars d'infants, on la proximitat serà un factor fonamental per afavorir la relació escola i família. Mantindrien règims molt oberts per tal de facilitar el contacte escola i família i molt flexibles per donar resposta a les necessitats de conciliació.

El període que va dels 2 als 15 anys es desenvoluparia en centres del tipus institut escola. Entenem que aquesta és una etapa central en la formació personal dels alumnes i que el fet de mantenir-se, per períodes molt extensos, en el mateix centre contribueix al desenvolupament profund de les relacions personals, amb la qual cosa s'incrementa la socialització i es possibilita l'equilibri emocional. Els centres serien centres del barri o del poble, per afavorir la interacció necessària entre el centre i l'entorn físic més proper. Des d'aquesta perspectiva es podrien estimular activitats complementàries de caràcter formatiu en col·laboració amb els ajuntaments, que són tan importants per afavorir diferents tipus d'educació compensatòria en funció del perfil sociocultural dels alumnes.

El període dels 15 als 18 anys es duria a terme als instituts de batxillerat i formació professional. Aquests centres haurien d'oferir preferentment opcions mixtes que incloguessin especialitats d'FP i de batxillerat en un mateix institut. Amb això volem afavorir la transversalitat entre aquests ensenyaments de segon grau d'educació secundària. Els alumnes de les diferents opcions podrien compartir aula en les matèries o activitats de què es derivin competències comunes i també en matèries optatives en què els alumnes d'una especialitat optessin per disciplines d'altres especialitats.

En acabar, tots els alumnes d'educació secundària haurien de passar la corresponent prova de selectivitat per accedir als estudis superiors, tant d'FP com d'universitat. L'oferta de places no s'adaptaria a la demanda personal sinó a l'oferta basada en les necessitats socials. Les proves tindrien una part comuna a totes les opcions i una altra d'adaptada a les característiques de l'estudi elegit. Per facilitar les passes rel·les entre la formació rebuda i el tipus de selectivitat, els centres haurien d'oferir un curs pont per preparar la selectivitat per tal d'afavorir-la, i fer així possible a la pràctica el trànsit d'una opció a l'altra.

Aquests centres ja no serien concebuts com a centres de proximitat. El centre i les opcions de batxillerat o d'FP que s'oferissin haurien de ser establerts d'acord amb estudis de distribució de caràcter global, i s'haurien de tenir en compte les necessitats del conjunt del territori i els agents que operen en el sistema.

Els alumnes d'aquestes edats ja tenen una àmplia capacitat de mobilitat i és justament per aquesta raó que es podrien establir, amb més facilitat, polítiques de redistribució dels alumnes no tan sols en funció de les opcions d'estudi, sinó també tenint en compte criteris d'equitat. L'acció orientadora tindria un valor incalculable en aquest moment per redirigir els alumnes cap al tipus de centres (siguin on siguin dins del territori) que representessin per a ells un millor i més ampli marc d'oportunitats en funció del seu perfil personal, amb independència de la procedència i capacitat econòmica, òbviament. Conseqüentment, perquè tot això fos possible caldria dotar els alumnes més vulnerables de tots els mitjans que necessitessin per fer realitat aquesta proposta.

Els centres de batxillerat serien espais d'estudi i de convivència, llocs on els alumnes han de trobar el camí de la realització i creixement personals, aprendre a esbrinar i construir els projectes de futur i saber viure aquesta etapa com una veritable experiència vital, perquè aquesta no és una etapa de pas entre la secundària inferior i els estudis superiors, sinó que representa un moment crucial en què els alumnes descobreixen el sentit de la globalització, la immensitat de les comunicacions i la socialització a partir de la multiconnectivitat. Els instituts i les famílies són les referències més importants, de caràcter estable, que els poden ajudar a ancorar la seva personalitat, i tot això ha de ser atès en el marc absolutament transcendental d'aquesta etapa.

Els estudis superiors de formació professional

Els estudiants que decideixin continuar els estudis en el context de la formació professional podrien fer-ho en dos cicles de dos anys cadascun. En finalitzar el primer obtindrien una titulació de primer nivell i al final del segon, el de graduats en formació professional superior.

El reconeixement d'un titulat superior hauria de ser equivalent al d'un titulat universitari i hauria de donar-li accés als estudis de postgrau, tant si són promoguts pels centres d'FP com si ho són per la universitat. També s'haurien d'establir passes rel·les entre els dos tipus d'estudis per facilitar el trànsit dels uns als altres.

Els centres d'estudis superiors de formació professional

Aquests grans centres donarien cobertura no tan sols als estudis superiors, sinó també a àmplies i ambicioses ofertes de formació continuada i ocupacional. Es donaria servei així a tot tipus d'alumnes, i no només durant l'adolescència, sinó al llarg de tota la vida. Constituirien també espais de transferència tecnològica, d'assessorament, de recerca i d'innovació orientats al món professional.

Com a grans referents de la formació al llarg de tota la vida, haurien de tenir serveis molt potents d'orientació, amb capacitat d'actuar en qualsevol moment respecte al cicle vital de les persones, fent atenció especial als col·lectius més vulnerables de la nostra societat. Haurien d'acreditar competències, reconèixer i certificar qualificacions, fer balanços formatius i reconduir la formació de les persones perquè puguin mantenir-se actives en el camp laboral.

Aquests centres gaudirien d'una àmplia autonomia i, en conseqüència, estarien obligats a actuar regits per principis d'alta responsabilitat. En aquest nivell d'actuació, els centres haurien d'estar molt connectats amb el món empresarial de l'entorn i amb els agents socials per atendre les demandes formatives de manera solvent. Aquests tipus de relació hauria de possibilitar que es convertissin en veritables àmbits propulsors de polítiques actives d'inserció laboral.

Des del punt de vista estructural, aquests centres haurien d'estar connectats amb els instituts de batxillerat i formació professional. Cada institut tindria un centre d'estudis superiors professional o universitari de referència; revisarien conjuntament els programes i les ofertes formatives, tractarien de donar-los cobertura tecnològica i de facilitar-los les transicions.

La formació professional està cridada a ser el nucli central que ha de permetre aglutinar i donar sentit social al conjunt del sistema educatiu. Sense l'FP no és possible desenvolupar en profunditat l'equitat en el marc de la societat. Les persones en general, i molt especialment les més desafavorides, poden necessitar ajuda continuada per poder transitar amb dignitat al llarg de la seva vida laboral, i és en els centres integrats de formació professional on poden trobar els serveis que precisen en diferents moments de la vida per poder mantenir el seu nivell d'autorealització.

En el marc de la nostra proposta de canvi som conscients que l'àmbit més delicat, i al mateix temps més transcendent de cara a una renovació en profunditat del sistema educatiu no universitari, és justament la formació professional. Confiam que rebrem molts suggeriments en tots els nivells educatius, però us els agrairem molt especialment en aquests ensenyaments.

Barcelona, novembre de 2016

Referències bibliogràfiques

BARBER, M.; DONNELLY; K. RIZVI; S. An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead. IPPR publications, març de 2013.

BORGHESI, M. El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria. Madrid: Fondo editorial, 2005.

BRY, A. "La sociedad de la ignorancia. Una reflexión sobre la relación del individuo con el conocimiento en el mundo hiperconectado". MAYOS, G. i BREY, A. (ed.). La Sociedad de la Ignorancia. Barcelona: Península, 2011, p. 47-86.

COMISSIÓ EUROPEA. Nova agenda de competències per a Europa i altres textos d'educació i formació professional. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2016.

DRUCKER, P. F. The age of discontinuity: Guidelines to our changing society. Londres: Cox & Wyman Ltd, 1969. (Última edició: Londres: Butterworth-Heinemann, 2013).

EFA GLOBAL MONITORING REPORT. Youth and Skills: putting education to work. París: Unesco, 2012.

ILLICH, I., Deschooling Society. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

MACHLUP, F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton: Princeton University Press, 1962.

MORIN, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Seix Barral, 2001.

PAABO, S. El hombre de Neandertal: En busca de genomas perdidos. Barcelona: Alianza Editorial, 2015.

TRILLING, B.; FALEL, CH. 21st. Century skills learning for life in our times. Sant Francisco: Jossey-Bass, 2009.

UNESCO. Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial? Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 2015.